



ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**

ISSNe: 1988-2793

<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53622>EDICIONES
COMPLUTENSE

Los centros de formación profesional y su vinculación con el entorno: la perspectiva de alumnado y profesorado¹

Laura Rego-Agraso²

Recibido: Septiembre 2016 / Evaluado: Noviembre 2016 / Aceptado: Diciembre 2016

Resumen. El objetivo del artículo es analizar la relación existente entre los centros de formación profesional del sistema educativo y su entorno desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. Todo ello en el marco de una investigación cuya pretensión final era establecer la contribución de estas enseñanzas al desarrollo de los territorios locales y comarcales. Para ello, se diseñó un estudio descriptivo con una metodología mixta que incluye la aplicación de 2 cuestionarios diferenciados dirigidos al alumnado y al profesorado de FP de una comarca localizada en la comunidad autónoma de Galicia. Participaron en la investigación un total de 267 alumnos/as de ciclos medios y superiores y 38 de sus profesores/as. Tras la encuesta realizada, se desprende que existe un contacto poco frecuente entre los centros de formación profesional y otras organizaciones comunitarias, lo que conlleva cierto aislamiento de los centros y del alumnado ante las instituciones que configuran el territorio. Según la literatura existente, dicho aislamiento implica un obstáculo a superar si se pretende contribuir desde las enseñanzas de formación profesional al desarrollo de los territorios locales y comarcales.

Palabras clave: formación profesional; relación escuela-comunidad; centros de formación profesional; profesorado de formación profesional; estudiantes de formación profesional.

[en] Vocational training schools and its relationship with the community: perspective of trainers and trainees

Abstract. This paper analyzes the relationship between vocational training centers and its environment from the point of view of trainers and trainees. This is part of an investigation whose final aim was to establish the contribution of vocational training to local and regional development. In this sense, it was applied a descriptive study with a mixed methodology, that includes 2 different questionnaires designed ad hoc and aimed for both trainers and trainees from a county located in Galicia (Spain). A total of 267 trainees from middle and upper vocational training fulfilled the questionnaires and also 38 of his trainers too. After the survey, it appears that there is a rare contact between vocational training centers and other community organizations, what means that schools and trainees seem to be isolated from their closest context. According to the literature reviewed, this isolation involves an obstacle to overcome if it is wanted to contribute from the vocational schools, to labor insertion and local and regional development.

Keywords: vocational education, school community relationship, vocational training centers, trainers, trainees.

Sumario. 1. Introducción. 2. El derecho como antropología y la antropología como reflejo del derecho. 3. Pensar el derecho como algo que ya-está. 4. El derecho como cultura. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Este artículo expone los resultados obtenidos tras la realización de una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte bajo el programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (AP2009-3552).

² Universidade da Coruña (España)
E-mail: laura.rego@udc.gal

Cómo citar: Rego-Agraso, L. (2018). Los centros de formación profesional y su vinculación con el entorno: la perspectiva de alumnado y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

1. Introducción

Esta investigación trata de analizar los vínculos existentes entre la red de centros públicos de formación profesional del sistema educativo (de aquí en adelante, FP) y su entorno más próximo a la hora de desarrollar una gestión participativa y democrática de los mismos, así como favorecer la inserción social y laboral del alumnado (Rego-Agraso, 2013). Esta concepción de la formación profesional como catalizador de bienestar social, implica su consideración como un instrumento más en el desarrollo humano y sustentable de los territorios locales y comarcales. Tal como establecen Brian y Henry (2012) respecto de la relación entre los centros educativos y la comunidad, colaborar de forma democrática significa que los centros educativos, los estudiantes, las familias y la comunidad en su conjunto comparten la toma de decisiones y la responsabilidad de la visión compartida, los objetivos y los resultados de todo el proceso.

La vinculación entre la FP y la comunidad y, dentro de este tópico, la percepción de los agentes sociales locales de dicha relación, así como la periodicidad de los contactos y el tipo de organizaciones interlocutoras, conforman los ejes en torno a los que gira esta propuesta. Se presentan a continuación los resultados de una investigación desarrollada en una comarca de Galicia cuyo objetivo fue visibilizar la perspectiva del alumnado y del profesorado en relación con el desarrollo de su propio territorio.

2. La apertura de los centros al entorno y la participación de la comunidad: catalizadores del capital social alrededor de la formación profesional

La colaboración y la participación de la comunidad del centro educativo para con los procesos que se generan en este, es defendida como necesaria desde distintas ópticas —aportaciones como las de Soler (2006) o Gallego y Subirats (2012) son ejemplos de ello—. Parece en este sentido, que la gestión participada y contextualizada de las instituciones educativas es un recurso imprescindible para dar respuesta a las necesidades globalizantes e interdependientes, que se formulan actualmente a las nuevas generaciones.

Las enseñanzas de FP se constituyen como uno de los principales ejes alrededor de los cuales se presenta la metodología colaborativa, especialmente a la hora de definir el currículo y sus aplicaciones prácticas en forma de competencias profesionales. De hecho, tanto en Europa como en España, la génesis del actual modelo de FP, se localiza en torno a los procesos de organización y diálogo de lo que se conoce como *partenariado social* —ente compuesto esencialmente por la administración pública y los colectivos de empresarios/as y trabajadores/as (Winterton, 2006)—. Sin embargo, dicha gestión y diseño participativo y bajo aparentes criterios de colaboración por parte de los agentes sociales en el contexto español, no se ha trasladado al entorno local en el marco de las comunidades autónomas sino que se ha establecido

bajo criterios eminentemente centralizados. Se trata de lo que Felgueroso y Jiménez-Martín (2010) denominan *descentralización fantasma*, es decir, que técnicamente la descentralización alcanza el nivel municipal, pues existen centros de FP casi en cada municipio, pero todas las competencias en educación siguen en el gobierno regional y central, imposibilitando la adecuación de la oferta a los territorios o la modificación de cuestiones curriculares que afectan a la calidad de la formación del alumnado en el contexto donde se ubica la oferta formativa.

La apertura de los centros de FP al entorno próximo se viene desarrollando desde dos vertientes diferenciadas pero complementarias. Por un lado, la participación y colaboración entre el centro y los agentes sociales implicados debe darse con el objetivo inicial de consensuar qué oferta formativa puede ser la más adecuada en función de los objetivos de desarrollo del territorio y por otro, cómo se debe articular la colaboración institucional del centro y del profesorado con el entorno próximo implementando proyectos socioeducativos con fines compartidos con otras organizaciones. Todo ello, en aras de utilizar la influencia de la proximidad geográfica y sus circunstancias a la hora de favorecer la inserción laboral de los egresados/as, así como su participación activa en la sociedad. Con todo, debemos asumir la participación social —en cualquiera de sus vertientes— como una parcela educable del individuo (De Alba Fernández, García Pérez y Santisteban Fernández, 2012), lo cual conlleva la necesidad de plantear procesos formales pero también informales que acerquen a los distintos colectivos y que promuevan una interpretación democrática del funcionamiento institucional.

En lo referente a los centros de FP, su idiosincrasia en relación directa con el currículo basado en competencias presenta una mayor responsabilidad para con el entorno socioeconómico que un centro educativo ordinario, independientemente del tipo de enseñanzas que en este se impartan. De hecho, según Olazarán, Albizu, Lavía y Otero (2013), las funciones del centro de FP se establecen para con el sistema socioeconómico, siendo la más tradicional la formación del capital humano. Por otra parte, los cambios actuales en la sociedad red, inciden en la necesidad de aprovechar los recursos endógenos de los territorios —especialmente pensando en las pequeñas y medianas empresas—, incentivando el valor añadido como estrategia de negocio y la asunción por parte de las empresas de códigos éticos y de responsabilidad social. La colaboración entre centros y empresas podría ser uno de los ejes a partir de los cuales desarrollar este tipo de iniciativas, tomando en consideración que dicha colaboración puede materializarse en proyectos de formación continua de los trabajadores/as, de intercambio de servicios técnicos entre centros y empresas y/o participación en proyectos conjuntos de investigación, desarrollo e innovación. Los instigadores esenciales de este tipo de iniciativas pueden ser los propios profesores/as y las empresas locales, por lo que ambos deberían estar preparados para asumir este tipo de actuaciones, que pueden ir en la dirección de asemejar todos los centros de FP a los conocidos como Centros Integrados. De hecho, en investigaciones recientes (Lorente García, 2015), el profesorado de FP manifiesta su valoración positiva del funcionamiento de estos centros, así como su preocupación por la convivencia y la especialización técnica en centros donde se reúne alumnado de secundaria, bachillerato y formación profesional.

Las interconexiones y la cooperación entre los distintos actores dentro del contexto comunitario implican necesariamente la generación de un capital social alrededor de los mismos, que desemboca en el desarrollo de mayores oportunidades

vitales para los individuos y la colectividad. El capital social aparece asociado a las relaciones que se establecen entre las personas y las organizaciones en aras de alcanzar un objetivo común, tradicionalmente ligado al crecimiento económico (Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2006; Zubero Beascochea, 2012). Sin embargo, no es este el único resultado que el capital social puede aportar a la comunidad. A medio camino entre la reducción de los costes de producción por la mejora de las relaciones de comunicación entre grupos sociales y el beneficio social más amplio, podemos situar la posibilidad en el marco de la FP de desarrollar procesos de aprendizaje colectivo (Nahapiet y Ghosal, 1998), esto es, mejorar las posibilidades, tanto del empresariado como de las colectividades civiles, de aprender juntos y en equipo. Dicho proceso no funciona si no existen dos de los elementos básicos del capital social: la confianza y la cooperación. Ambos elementos pueden resultar clave, además de para promover un aprendizaje cooperativo entre distintos agentes sociales y a varios niveles —centros, empresas, alumnado, profesorado—, para dar lugar a una sociedad más cohesionada y equitativa. En definitiva, tal y como afirma Durston (2002) el capital social es un aspecto más a considerar que se suma al resto de los elementos que favorecen el desarrollo integral de una comunidad: el capital humano, cultural y económico.

3. Método

3.1. Objetivos y localización del estudio

Con este estudio descriptivo se pretende analizar en qué medida las enseñanzas de FP que se imparten en un determinado territorio comarcal contribuyen al desarrollo humano y sustentable del mismo según la perspectiva de los agentes sociales vinculados a dicha etapa —en este caso, el alumnado y el profesorado de FP—.

Los objetivos específicos se orientan por un lado, a cada uno de los agentes objeto de estudio de forma individual y por otro, a ambos colectivos en su conjunto. En lo que respecta a ambos colectivos —alumnado y profesorado— se pretendía analizar los vínculos que, a su juicio, existen entre los centros de FP y el entorno próximo a la hora de desarrollar los procesos de enseñanza y alcanzar la inserción laboral del alumnado (objetivo 1), así como conocer si consideran importante dicha relación para alcanzar esta finalidad (objetivo 2). De igual modo, se pretendía conocer en qué medida ambos colectivos consideran que el currículo de los ciclos formativos conecta con los requerimientos de las empresas (objetivo 3); favorece el aprendizaje de la participación en materia laboral (objetivo 4) y en la vida social y comunitaria (objetivo 5).

Por otra parte, con respecto al profesorado, se pretendía conocer su percepción acerca de la relación que mantiene el centro con otras organizaciones y su frecuencia temporal (objetivo 6); si participa su centro en iniciativas de desarrollo local como la Agenda 21 (objetivo 7) o si se registra en algún documento del centro el compromiso de éste con el desarrollo humano sustentable del territorio en el que se ubica (objetivo 8). Con respecto al alumnado de forma específica, se buscaba conocer si, a su juicio, el profesorado del centro mantiene relación con las empresas del territorio vinculadas con los ciclos formativos que se imparten en el centro (objetivo 9).

El estudio se localiza en una comarca de la comunidad autónoma de Galicia —denominada comarca do Barbanza—, situada al sur de la provincia de A Coruña

y que aglutina a cuatro municipios costeros —Ribeira, A Pobra do Caramiñal, Boiro y Rianxo—.

3.2. Instrumentos: diseño y validación

Se empleó una metodología mixta —cuantitativa y cualitativa— a la hora de diseñar los instrumentos, recoger y analizar la información obtenida. Se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* dirigidos a cada uno de los colectivos encuestados, se validaron mediante juicio de expertos —con la participación de 13 jueces, en su mayoría profesores/as universitarios con experiencia en el ámbito objeto de estudio— y se realizó una prueba piloto de ambos instrumentos con un total de 17 alumnos/as de ciclos formativos y 4 profesores/as de formación profesional de una comarca limítrofe.

Tras realizar modificaciones orientadas a la mejor comprensión de los ítems por parte de los colectivos encuestados, el cuestionario dirigido al alumnado quedó compuesto por un total de 40 ítems y 103 variables distribuidas tal como sigue: 14 preguntas cerradas dicotómicas; 7 preguntas cerradas con varias alternativas de respuesta o de respuesta múltiple; 8 preguntas tipo Likert con 5 opciones de respuesta (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) y 11 preguntas de respuesta abierta.

El cuestionario dirigido al profesorado cuenta con un total de 54 ítems y 129 variables distribuidas de la siguiente manera: 16 preguntas cerradas dicotómicas; 10 preguntas cerradas con varias alternativas de respuesta o de respuesta múltiple; 10 preguntas de tipo Likert y 18 preguntas abiertas. En ambos instrumentos se agruparon las variables en tres bloques de contenido: datos personales y contextuales; relación entre la formación profesional, el empleo y el desarrollo humano sustentable en el marco local y por último, currículo, docentes de FP y su relación con el desarrollo.

El cuestionario dirigido al alumnado quedó compuesto por 103 variables y el dirigido al profesorado por 129. En ambos casos, el coeficiente alfa de Cronbach, que determina la fiabilidad de cada uno de los instrumentos en su conjunto, supera el parámetro .7 —el cuestionario dirigido al alumnado obtiene $\alpha = .75$ y el dirigido al profesorado, $\alpha = .74$ —, por lo que ambos pueden ser considerados consistentes y válidos según Nunnally y Bernstein (1995).

Los cuestionarios se aplicaron en el tercer trimestre del año académico 2011/2012 y el análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el programa *PASW Statistics 18*.

3.2. Población y muestras

Para calcular la muestra correspondiente a la población de alumnado y personal docente, se realizó un muestreo aleatorio probabilístico estratificado en función del centro educativo con que el mantienen vinculación ambos colectivos. De este modo, de una población de 676 alumnos/as en FP, se logró acceder a una muestra productora de datos de 267, alcanzando así un nivel de confianza del 95.5% y contando con un margen de error del 4.67%. En el caso del profesorado la población estaba compuesta por 90 docentes, de los cuales pudimos acceder como muestra productora de datos a un total de 38, logrando un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error del 12.15%.

4. Resultados

La muestra de alumnado quedó compuesta por un total de 267 individuos de los cuales un 61% eran varones y un 39%, mujeres; la mayoría con una edad comprendida entre los 16 y los 20 años (58.6%), aunque los mayores de 20 representaban un porcentaje del 41.4%. El alumnado encuestado es bastante heterogéneo en relación al ciclo formativo que cursan, siendo la familia profesional de Electricidad y Electrónica la que aglutina a una mayor parte del colectivo encuestado (24.7%)³. En relación al nivel de cualificación, la muestra se distribuye de modo que la mayor parte (68.5%) se encuentra en un ciclo formativo de grado medio, mientras que el 31.5% restante se encuentra en un ciclo de grado superior. La mayor parte del alumnado se dedica exclusivamente a sus estudios —un 85.3% así lo pone de manifiesto al responder negativamente a la pregunta de si se encuentran trabajando en este momento—, mientras que un 14.7% indica que compagina el ciclo formativo con un empleo.

Por lo que respecta al profesorado, la muestra quedó compuesta por un total de 38 sujetos, de los cuales un 57.9% son varones y un 39.5%, mujeres. La edad mayoritaria se comprende entre los 37 y los 47 años (51.4%), siendo también destacable el porcentaje de personas que se sitúan entre los 48 y los 58 años: un 40%. El 100% de la muestra encuestada señala la licenciatura como la titulación de más nivel que poseen y cuentan con una experiencia docente, en su mayoría, comprendida entre 11 y 20 años (52.6%). La mayor parte desarrolla su docencia en los ciclos formativos asociados a la familia profesional de Administración y Gestión (29%)⁴.

Se presenta a continuación una valoración de las conexiones existentes entre los distintos agentes sociales que participan de la FP en el territorio, de tal forma que el profesorado tenía que indicar la frecuencia con la que se mantiene contacto desde su centro con otras organizaciones (NR: no existe relación alguna; CA: contactos anuales; CM: contactos mensuales; CS: contactos semanales y CCD: contactos casi diarios) en aras de alcanzar los objetivos específicos 1 y 6. Según la apreciación de los docentes (ver tabla 1), los contactos más frecuentes —casi diarios y semanales— de su centro educativo con otras organizaciones, tienen a la administración educativa autonómica como interlocutora: un 30.8% de los encuestados/as así lo señala en el primer caso —contactos casi diarios— y un 34.6% en el segundo —contactos semanales—.

³ Además de *Electricidad y Electrónica*, un 17.6% cursa un ciclo formativo de la familia de *Administración y Gestión*; un 16.8% de la familia de *Transporte y Mantenimiento de Vehículos* y un 13.3% de *Sanidad*. También aparecen representadas otras familias dentro del colectivo de alumnos/as, aunque en una proporción inferior al 10% de la muestra en cada caso. Nos referimos a las familias de: *Informática y Comunicaciones* (8.2%), *Servicios Socioculturales y a la Comunidad* (7.5%), *Marítimo-Pesquera* (6.3%) e *Instalación y Mantenimiento* (5.6%).

⁴ De igual modo que en el caso del alumnado, en la muestra de profesorado es posible encontrar, aunque en menor proporción, docentes que imparten en la familia de *Sanidad* (15.8%), *Marítimo-pesquera* (15.8%), *Informática y Comunicaciones* (10.5%), *Electricidad y Electrónica* (10.5%), *Instalación y Mantenimiento* (7.9%), *Servicios Socioculturales y a la Comunidad* (5.3%) y por, último, *Transporte y Mantenimiento de Vehículos* (2.6%). El 2.6% restante se ubica en la categoría *No sabe/No contesta*.

Tabla 1. Periodicidad y agentes sociales con los que el centro mantiene contacto según el profesorado (%).

| | NR | CA | CM | CS | CCD |
|---|------|------|------|------|------|
| Municipio en el que se sitúa el centro educativo | 4.2 | 41.7 | 54.1 | .0 | .0 |
| Empresas comarcales vinculados a los ciclos formativos que se imparten en el centro | 3.7 | 29.6 | 51.9 | 11.1 | 3.7 |
| Agencias o instituciones de desarrollo comarcal/local | 36.0 | 36.0 | 24.0 | 4.0 | .0 |
| Administración Educativa Autonómica. <i>Conselleria de Educació e Ordenació Universitària</i> | .0 | 11.5 | 23.1 | 34.6 | 30.8 |

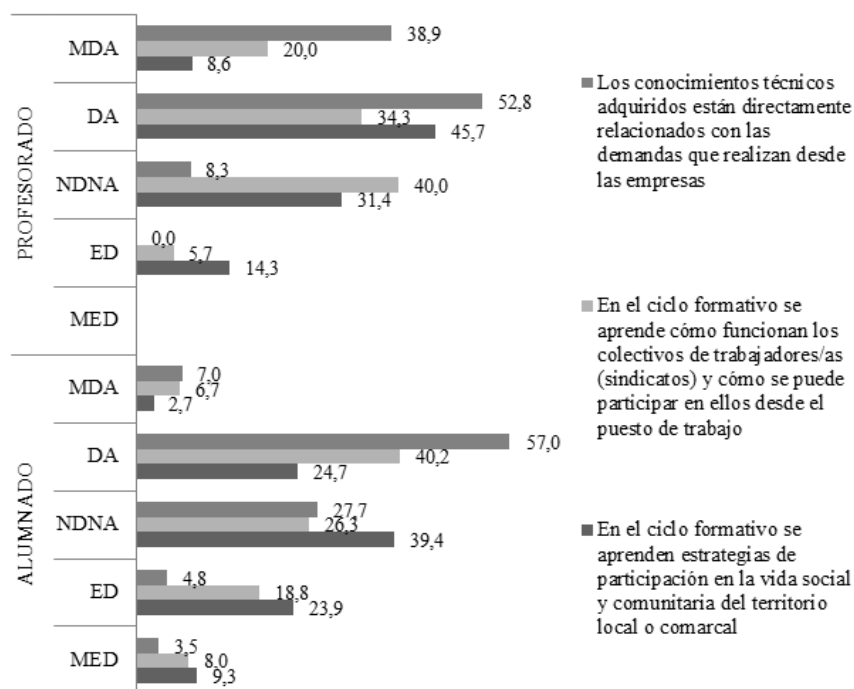
Del mismo modo, podemos apreciar como los mayores porcentajes de respuesta en las categorías que representan una relación más esporádica o inexistente —no se mantiene relación alguna y contactos anuales—, aluden a las agencias de desarrollo local —un 36% del profesorado encuestado señala que su centro no mantiene con estas organizaciones contacto alguno y otro 36% que lo hace de forma anual— y al municipio —un 41.7% manifiesta que mantienen exclusivamente contactos anuales—. Las empresas del territorio cuya actividad se relaciona con los ciclos formativos mantienen con el centro contactos mensuales para más de la mitad del colectivo de docentes —51.9%—, seguidos por un 29.6% que considera que exclusivamente se mantienen contactos anuales. En definitiva, los porcentajes mayoritarios en las categorías de contacto más frecuente se asocian a la Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria, mientras que las agencias de desarrollo local o el municipio abarcan la mayor parte de las respuestas ubicadas en los contactos esporádicos o inexistentes.

Por otra parte, a pesar de que un 51.9% de los/as docentes señalan que su centro mantiene contactos mensuales con las empresas comarcales (ver tabla 1), dicha relación no llega a hacerse efectiva a ojos de una gran parte del alumnado encuestado. La tabla 2 muestra si el alumnado percibe que los docentes del centro mantienen una relación habitual con las empresas de la comarca vinculadas con los ciclos formativos que en él se imparten (objetivo 9), destacando especialmente un 53.3% que indica desconocer dicha información. Al mismo tiempo, un 11% de los estudiantes considera que dicha relación no existe. Sin embargo, la amplia mayoría, tanto del alumnado como del profesorado encuestado, considera de vital importancia la existencia de vínculos entre el centro de FP y las empresas del territorio para facilitar la inserción laboral de los titulados/as (objetivo 2).

Tabla 2. Relación entre el centro/profesorado y las empresas comarcales según el alumnado e importancia de dicha relación para facilitar la inserción laboral de los titulados/as según el alumnado y el profesorado (%)

| | ¿Existe relación entre el centro/profesorado y las empresas comarcales? | ¿Es importante la relación entre el centro y las empresas comarcales para facilitar la inserción laboral de los titulados/as? | |
|---------------|---|---|-------------|
| | Alumnado | Alumnado | Profesorado |
| Si | 35.7 | 90.1 | 100 |
| No | 11.0 | 9.9 | 0 |
| Lo desconozco | 53.3 | - | - |

Los colectivos encuestados también han valorado el currículo de los ciclos formativos en relación al grado de acuerdo (MED: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; NDNA: ni en desacuerdo ni de acuerdo; DA: de acuerdo y MDA: muy de acuerdo) respecto a los vínculos con las empresas del territorio y con el desarrollo de estrategias de participación en la vida laboral, social y comunitaria (objetivos 3, 4 y 5). Tal como podemos constatar (ver cuadro 1), la mayor parte del alumnado y del profesorado manifiesta un elevado grado de acuerdo respecto a que los conocimientos técnicos adquiridos en los ciclos formativos están directamente relacionados con las demandas de las empresas —el 91.7% del profesorado y el 64% del alumnado señala las categorías *de acuerdo* o *muy de acuerdo* ante esta afirmación—. Las dos afirmaciones siguientes ponen de manifiesto un grado de acuerdo menor en los dos colectivos encuestados, ubicándose un porcentaje bastante elevado en la categoría *ni de acuerdo ni en desacuerdo* —un 40% parece del profesorado parece mostrar dudas acerca de hasta qué punto en el ciclo formativo se aprende como participar a través de los colectivos de trabajadores/as, siendo el 26.3% del alumnado el que se ubica en esta misma opción de respuesta—. Que en los ciclos formativos se aprendan estrategias de participación en la vida social y comunitaria es la cuestión que parece dividir en mayor medida a los dos colectivos encuestados: mientras que la mayor parte del profesorado se ubica en las categorías *de acuerdo* o *muy de acuerdo* —el 54.3% así lo manifiesta—, sólo un 27.4% del alumnado responde lo mismo y un 33.2% señala estar *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo*.



Cuadro. 1. Comparativa respuestas alumnado y profesorado acerca de la relación del currículo con las demandas de las empresas y con la participación en el entorno laboral y comunitario (%).

A continuación se muestra en qué medida el profesorado conoce o participa en la iniciativa conocida como Agenda 21 Local (objetivo 7), ejemplo de proyecto participativo comunitario enfocado a favorecer el desarrollo humano de los territorios a nivel local y comarcal. La mayor parte del profesorado señala que desconoce dicha iniciativa de participación y desarrollo local impulsada a nivel europeo (ver tabla 3). Los porcentajes de respuesta de las siguientes cuestiones establecen que la amplia mayoría del profesorado encuestado desconoce también si el municipio ha iniciado un proceso de desarrollo vinculado con la Agenda 21 Local, así como si su centro colabora con este —el 100% de los encuestados/as se agrupa en la categoría no sabe/no contesta en lo que respecta a la variable 3— o si estaría dispuesto a hacerlo en un futuro —únicamente un 2.2% indica que su centro podría participar—.

Tabla 3. Conocimiento y participación en la Agenda 21 Local según el profesorado (%).

| | SI | NO | NS/NC |
|---|-------|-------|-------|
| 1. Conocimiento de lo que es la Agenda 21 Local | 16.67 | 83.30 | 0 |
| 2. Inició el municipio un Foro de participación ciudadana en el marco de la Agenda 21 Local | 2.2 | 4.4 | 93.3 |
| 3. El centro educativo colabora con este Foro | 0 | 0 | 100 |
| 4. El centro educativo estaría dispuesto a participar en una iniciativa de este tipo | 2.2 | 0 | 97.8 |

En relación con esto, se ha preguntado al profesorado acerca de si su centro ha aprobado recientemente algún documento donde se refleje el compromiso de la comunidad educativa con el desarrollo humano y sustentable de la comarca o municipio (objetivo 8), es decir, si su impacto en la comunidad trasciende los límites del centro y así se constata en algún documento institucional. Ante esta cuestión, un 8.9% del profesorado señala que ese documento existe, mientras que un 37.8% indica lo contrario y un 53.3% pone de manifiesto su desconocimiento al respecto.

5. Discusión

La perspectiva de los agentes sociales implicados en la formación profesional acerca de distintos elementos que inciden en el desarrollo de estas enseñanzas representa a una gran parte de los estudios acerca del particular que es posible encontrar en la literatura especializada (Zurita, 2006; Bragg y Manchester, 2012; Casas y Montserrat, 2012; Hummel, 2012; Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013). De ahí que este estudio se sitúe bajo el objetivo de alcanzar una mayor comprensión de la percepción que los agentes sociales mantienen en cuanto a la formación profesional y su impacto en el desarrollo local y comarcal. Todo ello guiado por la formulación de los objetivos específicos propuestos.

Se muestran así, los vínculos que, a ojos de los agentes sociales, establecen los centros de formación con su entorno próximo, destacando en primer lugar que la administración educativa autonómica es el principal interlocutor del profesorado de formación profesional y una de sus conexiones más estables con el exterior del

centro. Esta situación implica que las exigencias burocráticas y los requerimientos formales siguen ocupando una gran parte del tiempo docente, lo que según Santos Guerra (2013) puede ubicarse dentro tareas educativas denominadas pobres —unida al control, la imposición o el dominio del alumnado—.

Con todo, esta interlocutora cede espacio ante las empresas del territorio, cuya actividad se relaciona directamente con los ciclos formativos que se imparten en el centro, manteniéndose contactos periódicos (mensuales) para la mayor parte del profesorado encuestado. Ocupan así, una posición intermedia entre aquellos agentes con los que los centros mantienen un contacto más frecuente —la Consellería de Educación— y aquellos con los que este es ínfimo o inexistente —el municipio y las agencias de desarrollo local, respectivamente—. Estudios de encuesta como el realizado por Martín Gutiérrez y Morales Lozano (2013) que analizan el nivel de colaboración de centros de secundaria con el entorno en la comunidad andaluza, señalan que se mantienen relaciones habituales con otros centros educativos del entorno próximo y con las instituciones locales, según la mayor parte de los profesores/as encuestados. En otros contextos como la comunidad autónoma vasca sin embargo, una gran parte de las empresas señalan que mantienen una interacción elevada con el sistema educativo, concretamente con los centros de FP (Otero, Lavía y Albizu, 2012), y que dichas relaciones además, se desarrollan *en un contexto de proximidad geográfica (a nivel frecuentemente comarcal)* (Ibíd., p. 110). En este sentido, parece que se están dando ciertos pasos por parte de los centros educativos a la hora de acercarse a su entorno próximo, especialmente a las empresas. No en vano en otras investigaciones acerca de las percepciones del profesorado de FP (Lorente García, 2015) se pone de manifiesto que, desde su punto de vista, es necesario acercar el mercado laboral a la formación y viceversa. Al mismo tiempo, otros estudios constatan que el aislamiento de los centros de FP puede estar asociado con factores como la escasa autonomía y flexibilidad a la hora de desarrollar el currículo de los ciclos formativos (Olazarán, Albizu, Lavía y Otero, 2013), así como la ausencia de herramientas públicas para el fomento de la relación entre diversas organizaciones.

La vinculación entre los centros educativos y el municipio ha sido categorizada bajo 4 estadios de actuación por Muñoz Moreno (2009) en función del nivel de autonomía y compromiso con la educación: el municipio se desentiende; el municipio cumple; el municipio se compromete y el municipio transforma. En vistas de los resultados de esta investigación podríamos incluir a los municipios implicados entre el primer estadio y el segundo estadio —siendo conscientes de que para corroborar esta hipótesis inicial sería necesario desarrollar un estudio específico sobre el particular—, ya que la mayor parte del profesorado encuestado —un 26.3%— ubica al municipio en la categoría de *se mantienen contactos anuales*. Dichos contactos parecen ser por lo tanto, muy esporádicos como para poder entablar una relación de colaboración y desarrollo de objetivos conjuntos planificados y evaluables.

Por otra parte, el currículo de las enseñanzas de formación profesional no puede mantenerse al margen del capital social generado alrededor de los centros educativos y, de hecho, en el estudio planteado, la mayor parte del profesorado y del alumnado coincide en que los contenidos técnicos desarrollados en los ciclos están vinculados con las demandas empresariales —en este mismo sentido, se han manifestado otros estudios como los realizados por Renés Arellano y Castro Zubizarreta (2013) o Barreira Cerqueiras (2015) al indicar que existe cierto consenso en destacar que la formación profesional intenta adaptarse a las demandas del mercado laboral—. No

existe el mismo nivel de acuerdo entre los colectivos encuestados a la hora de señalar que en los ciclos formativos se imparten contenidos vinculados con la participación en el ámbito laboral o en el ámbito social, siendo la perspectiva del profesorado, en general, mucho más optimista en este sentido, que la manifestada por el alumnado. La formación profesional tiene un importante papel que jugar sin embargo, en la negociación colectiva (Jaulín Plana, 2012) y los sindicatos han sido tradicionalmente una de las vías a través de las cuales canalizar la reivindicación de los derechos de los trabajadores/as. Por esa razón, las enseñanzas de formación profesional deberían convertirse en un contexto a partir del cual dar a conocer la negociación colectiva, los elementos que influyen en esta y las vías para participar en el entorno laboral.

La perspectiva del alumnado encuestado en relación a su percepción del vínculo que mantiene el centro educativo con los agentes sociales del entorno, deja constancia de que la mayor parte de los mismos, o desconocen o niegan que exista una relación habitual entre su centro y las empresas de la comarca —un 64.3% en total, así lo pone de manifiesto—. De igual modo, consideran que la existencia relaciones frecuentes es importante de cara a su inserción laboral como futuros titulados/as, coincidiendo en porcentajes muy altos con el profesorado (ver tabla 3). Ambos colectivos están de acuerdo por lo tanto, en que centros y empresas deben mantener una relación frecuente para facilitar la inserción laboral del alumnado, lo que materializa que las políticas educativas desarrolladas en los municipios deben (Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2011) orientarse específicamente a su realidad en aras de favorecer el desarrollo global de los territorios y la ciudadanía.

Respecto al conocimiento y nivel de implicación manifestado por el profesorado en procesos de desarrollo local como la Agenda 21 local, cabe destacar que un 83.3% desconoce esta iniciativa, siendo esta situación la que puede explicar los posteriores índices de respuesta en la categoría *No sabe/No contesta*. A pesar de que la Agenda 21 Local no ha tenido el impacto esperado en la gestión municipal gallega, a diferencia de otros territorios del estado español, como por ejemplo Castilla La Mancha (Cañizares Ruiz, 2010) o Barcelona (Espluga Trenc, Bosó y Prades, 2015), el desconocimiento mostrado por el profesorado de esta iniciativa pone de manifiesto que los contactos con el municipio o con las políticas de desarrollo sustentable en el entorno local son escasos o inexistentes o que dichas políticas no se desarrollan lo suficiente.

6. Conclusiones

Habida cuenta de todo lo señalado hasta ahora y del alcance de los objetivos específicos propuestos inicialmente respecto del objeto de estudio, es necesario incidir en que el alumnado y el profesorado de FP encuestado constatan el aislamiento en el que parecen estar sumidos los centros educativos en relación a su entorno próximo. La excesiva burocracia, que se vislumbra al tomar a la administración educativa regional como la interlocutora más frecuente en el día a día de los centros, contribuye al inmovilismo de la estructura curricular, además de condicionar en gran medida la generación de capital social en el territorio en el que se ubican los centros de FP. Los vínculos con otras instituciones, como agencias de desarrollo o el propio municipio, parecen ser escasos, lo que condiciona el alcance de objetivos y estrategias compartidas para lograr mayores tasas de cualificación e inserción laboral en el territorio, dado que no se constata el análisis previo del propio contexto (González

Barbero, 2012; Wiegand et al., 2015), de los sectores socioeconómicos tradicionales y emergentes y de la realidad comunitaria que enmarca a la población, a la hora de desarrollar iniciativas en ese sentido.

Estudios como el realizado por Lisazoain y Angulo Vargas (2014), ponen de manifiesto que los centros que se pueden encajar bajo la categoría de *centros eficientes*, explican sus resultados mediante una práctica educativa adaptada a las circunstancias y especificidad de su realidad. De igual modo, el éxito alcanzado por otros programas vocacionales —los programas de cualificación profesional inicial por ejemplo, actualmente sustituidos por la denominada formación profesional básica— en diferentes contextos se asocia más a su flexibilidad y a la capacidad del profesorado de adaptar el currículo a la realidad de su aula (Amores Fernández y Ritacco Real, 2015) que a su estructura inicial y diseño curricular inamovible. Coincidimos por lo tanto, con De Tomás, Gimeno, Sanjuán y Segovia (2006, p. 13) cuando señalan que es necesario *potenciar los procesos de autonomía del centro educativo [...], así como disponer de medios y estrategias para facilitar el intercambio y el trabajo en red de los diversos entes que tienen que ver con la educación en una determinada población*.

Se antoja también interesante aludir a la necesidad de descentralizar (Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2014) realmente los procesos formativos, así como democratizar los centros de formación profesional, integrando a todos los agentes sociales implicados en su desarrollo cotidiano (De Asís Blas y Planells, 2009) y favoreciendo la participación en el desarrollo del currículo. En otros contextos como Alemania (Kotthoff, 2011, Euler, 2013) o Suiza (Gonon, 2012) se considera oportuno que las empresas que participan en la formación —bien sea en la formación profesional dual o en otro tipo de programas vocacionales—, tengan la posibilidad de participar en la construcción del currículo de la FP específica empleando para ello asociaciones locales u otros organismos como las cámaras de comercio, lo que deriva en una vinculación mayor entre los contextos educativo y laborales.

Para que la meta de desarrollo sea compartida por todos los agentes sociales implicados, sería interesante contar con procesos de colaboración estable y frecuente no sólo entre centros de FP y empresas del territorio, sino también entre los propios centros, las empresas, el municipio y otros agentes sociales. Propuestas como las planteadas por Muñoz Moreno, Rodríguez-Gómez y Barrera Corominas (2013) al aludir a las cartas de servicio, el trabajo en red, la planificación estratégica o los planes educativos de entorno (PEE), podrían ser un primer paso para lograr una mayor apertura de los centros al exterior y alcanzar una mayor colaboración.

De igual modo, el incremento de la participación de los centros de FP en los procesos de innovación y desarrollo en su ámbito geográfico de actuación parecen ser una alternativa interesante a la hora de favorecer la relación centro-entorno. Especialmente porque no se aprecia suficiente vinculación de los ciclos formativos con la innovación empresarial en los estudios sobre el particular (Brunet y Rodríguez-Soler, 2014 o Quesada-Pallarés, Ciraso-Calí, Pineda-Herrero y Janer-Hidalgo, 2015), aunque todos ellos constatan amplias posibilidades en este sentido. Otra propuesta interesante tiene que ver con el incremento de los centros integrados de FP, entendidos, en palabras de Palop Esteban, Herdoiza Arroyo y Santos Diniz (2013), como *nodos* que pretenden ser un laboratorio para el desarrollo del territorio, lo que puede determinar la respuesta que, desde la proximidad, se dará a problemáticas globales como el desempleo juvenil, la formación y la cualificación.

En definitiva, el contacto entre empresas y profesorado y/o centros educativos debe aumentar cuantitativamente, lo que no es óbice para destacar que la importancia real de la apertura de los centros a su contexto radica en las posibilidades de mejora cualitativa de la formación y de la inserción laboral. El desarrollo de futuras redes de trabajo va a venir determinado no sólo por el número de contactos que se establezcan, sino por la calidad de los mismos de cara al fortalecimiento de una colaboración real a partir de la cual diseñar procesos de desarrollo autóctono para el conjunto del territorio.

7. Referencias bibliográficas

- Amores Fernández, J. y Ritacco Real, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 1 (13), 105-120.
- Barreira Cerqueiras, E.M. (2015). *Análisis de la formación continua en medianas y grandes empresas: el caso de la comunidad gallega* (tesis doctoral inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Bragg, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogies of Student Voice. Pedagogías de la voz del alumnado. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre, 143-163
- Brian, J. & Henry, L.M. (2012). A model for building school — family — community partnerships: principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90, Octubre, 408-421.
- Cañizares Ruiz, M.C. (2010). Bases teóricas de la Agenda 21 Local y su aplicación en Castilla-La Mancha (España). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 52, 313-339
- Casas, F. y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chica tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 185-206.
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.
- De Asís Blas, F. y Planells, J. (Coords.) (2009). *Retos actuales de la formación técnico-profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEIE) y Fundación Santillana.
- Durston, J. (2002). *El Capital Social campesino en la gestión del desarrollo rural. Diadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Espluga Trenc, J., Bosó, A. y Prades, A. (2015). Diseño de políticas de sostenibilidad y prácticas ciudadanas. El caso del comercio y las agendas 21 locales. *Papers. Revista de Sociología*, 100 (4), 425-451.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh (Germany): Bertelsmann Stiftung.1
- Felgueroso, F. y Jiménez-Martín, S. (2010). Formación Profesional: No debemos tropezar dos veces con la misma piedra. En M. Bagües, J. Fernández-Villaverde y L. Garicano (Eds.). *La ley de Economía Sostenible y las reformas estructurales: 25 propuestas*. Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).
- Gallego, R. y Subirats, J. (2012). Spanish and Regional Welfare Systems: Policy Innovation and Multi-level Governance. *Regional and Federal Studies*, 22 (3), 269-288, July.

- Gil-Lacruz, M. y Gil-Lacruz, A.I. (2006). Capital humano y capital social, implicaciones en el crecimiento económico. *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales*, 61, 93-104.
- González Barbero, T.J. (2012). El análisis de la realidad social como un elemento identificador de las necesidades de formación profesional: el caso de la provincia de Avila. *Indivisa-Boletín de estudios de investigación*, 13, 6-38.
- Gonon, P. (2012). Entstehung und Dominanz der dualen Berufsausbildung in der Schweiz. En M. Bergman, S. Hupka-Bruner, T. Meyer y R. Samuel (Eds.). *Bildung — Arbeit — Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter* (221-242). Zurich: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI:10.1007/978-3-531-19071-6_11
- Hummel, R.L. (2012). *A survey of vocational administrators and teachers in career and technical education centers regarding their perception of vocational program improvements* (doctoral dissertation). Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Jaulín Plana, C. (2012). El sistema de formación profesional como correlato de responsabilidad de empresas y sindicatos. Análisis social de los modelos alemán, francés, y británico. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5 (1) (Ejemplar dedicado a: Monográfico Formación profesional), 17-33.
- Kotthoff, H. G. (2011): Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 27-60.
- Lizasoain, L. y Angulo Vargas, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del país vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, segunda época, 3 (4), Número extraordinario, 17-27.
- Lorente García, R. (2015). Perspectivas del profesorado sobre la mejora y potenciación de la formación profesional. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 47-66.
- Martín Gutiérrez, A. y Morales Lozano, J.A. (2013). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 52 (1), enero, 68-96.
- Muñoz Moreno, J.L. (2009). Estudio sobre las formas de participación de los municipios en educación. *CEE Participación Educativa*, 10, marzo, 41-58.
- Muñoz Moreno, J.L. y Gairín Sallán, J. (2011). Corporaciones municipales y participación en educación. *Revista de Educación*, 356, 583-605.
- Muñoz Moreno, J.L. y Gairín Sallán, J. (2014). La implicación de los ayuntamientos en una educación descentralizada. *Revista de Educación*, 366, 165-188.
- Muñoz Moreno, J.L., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educativa*, 52 (1), enero, 97-123.
- Nahapiet, J. y Ghoshal, S. (1998). Social capital intellectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*. 23(2), 242-266.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría Psicométrica* (3ª ed). México D.F.: McGraw-Hill Latinamericana.
- Otero, B., Lavía, C. y Albizu, E. (2012). Formación e innovación: relación entre centros de formación profesional y pymes industriales en el País Vasco y Navarra. *Inguruak, Revista vasca de sociología y ciencia política*, 53-54, 97-112.
- Olazarán, M., Albizu, E., Lavía, C. y Otero, B. (2013). Formación profesional, pymes e innovación en Navarra. *Cuadernos de Gestión*, 13 (1), 15-40.
- Palop Esteban, V., Herdoiza Arroyo, P. y Santos Diniz, A.V. (2013). Alternativas para el desarrollo territorial desde la educación y formación profesional. *MPGOA, João Pessoa*, 2 (2), 3-21.

- Quesada-Pallarés, C., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P. y Janer-Hidalgo, A. (2015). Training for innovation in Spain. Analysis of its effectiveness from the perspective of transfer of training. En S. Bohlinger, U. Haake, C. Helms Jorgensen, H. Toiviainen y A. Wallo (Eds.). *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges for Adult, Professional and Vocational Education* Rotterdam: Sense Publishers.
- Rego-Agraso, L. (2013). *A ordenación da Formación Profesional Inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. (tesis doctoral inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Renés Arellano, P. y Castro Zubizarreta, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276
- Santos Guerra, M.A. (2013). Las feromonas de la manzana. En J. Machado y J.M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Soler, A. (2006). La escuela, núcleo de la red educativa territorial. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 152, 29-31.
- Wiegand, A., Manno, M., Leshnick, S., Treskon, L., Geckeler, C., Lewis-Charp, H., Sinicrope, C., Clark, M. y Nicholson, B. (2015). *Adapting to local context. Findings from the youth build evaluation implementation study*. Washington: MDRC
- Winterton, J. (2006). Social dialogue and vocational training in Europe: Are we witnessing the emergence of a European model? *Journal of European Industrial Training*, 30, 65 — 76.
- Zubero Beascochea, I. (2012). Capital social. En Eustat Instituto Vasco de Estadística. *Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. Donostia: Eustat.
- Zurita Morales, F. J. (2006). *Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza* (tesis doctoral). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/8910>